

Om den pedagogiska relationens gränser - Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans

*Jonas Aspelin**

Högskolan Kristianstad

A growing body of research reveals that a supportive, positive teacher-student relationship is an important element of successful education. From a Nordic perspective, a lot of research has explored teachers' relational competence as a central part of teacher professionalism. The discourse focuses on the concept of relationship, and thereby also on the quality of closeness, i.e. on a close connection between teacher and student. This article aims at contributing to the field by conceptualizing relational competence in terms of both closeness and distance. The discussion is supported by three theories, Martin Buber's, Thomas Ziehe's and Gert Biesta's, in which the relationship between the two poles is problematized and elucidated. The article proposes that relational competence should be located in the interface between closeness and distance, i.e. that it is rather about developing a well differentiated- than a close relationship to the student.

Keywords: relational pedagogy, relational competence, Buber, Ziehe, Biesta, differentiation

* Corresponding author: jonas.aspelin@hkr.se

Inledning

Dennis Wrongs (1961) klassiska artikel ”The oversocialized conception of man in modern sociology” argumenterar för att modern sociologi bygger på en missvisande föreställning om människan. Wrong aktualiserar ”Hobbes fråga”, som lyder: *Hur kommer det sig att människan blir medgörlig inför social disciplin*¹ Han menar att den motsättning mellan oordning-ordning och mänskliga-socialitet som impliceras i frågan tenderar att raderas ut. Om man till exempel antar att socialisation betyder internalisering av sociala normer eller att människan har ett grundläggande behov av social bekräftelse manifesterar man en översocialiserad människosyn.

Är Wrongs kritik fortfarande aktuell? Gäller detta i så fall även för utbildningsvetenskaplig forskning? Inom det forskningsfält som föreliggande artikel vill bidra till, den relationella pedagogikens (se till exempel Bingham & Sidorkin, 2004; Aspelin & Persson, 2011), utgår man från en föreställning om relationer som grundläggande i utbildning. Normativa utsagor om att skola och lärare har att verka för goda relationer följer med utgångspunkten. Man kan säga att Wrongs kritik blir giltig i de fall då dylika antaganden lämnas oreflekterade och ses som oproblematiska. Det kan till exempel innebära att man skildrar elever – och lärare – som alltför beroende av sociala relationer. Föreliggande artikel motsäger förvisso inte den relationella utgångspunkten, men den visar på gränser som behöver beaktas för att begreppet relation ska bli fruktbart.

Fenomen som erkännande (Heidegren, 2009), respekt (Hansson, 2012), förtroende (Lilja, 2013) och omsorg (Aspelin, 2016) lyfts ofta fram som centrala ifråga om pedagogiska relationer. I detta ligger en karakterisering av den pedagogiska relationen i termer av *närhet*. Ur en synvinkel är sådan karakterisering självklar: för att pedagogen² ska kunna påverka på ett positivt sätt behöver han/hon placera sig i elevens situation och inse var eleven befinner sig. Ur en annan synvinkel blir den emellertid problematisk, vilket den här artikeln avser att visa. Syftet är att undersöka pedagogisk relationskompetens i termer av såväl närhet som distans. En begreppsanalys genomförs med stöd i tre teoretiska koncept: Relation och distans, Konceptet närhet samt Gemensamhet och tveksamhet.

Artikeln disponeras på följande sätt: som bakgrund behandlas forskning om lärarprofessionalism i termer av praktiskt yrkeskunnande. Därefter introduceras aktuell forskning om lärare-elevrelationen och pedagogisk relationskompetens. I de tre följande avsnitten avhandlas artikelns syfte med stöd i teoretiska texter av, i tur och ordning, Martin Buber, Thomas Ziehe och Gert Biesta. Urvalet motiveras av att texterna bidrar med fördjupad kunskap om förhållandet mellan närhet och distans i mellanmänskliga relationer. Artikeln avslutas med att slutsatser dras och didaktiska implikationer diskuteras.

¹ Översättningen är hämtad från Asplund (1980). Det verk av Thomas Hobbes som återopas är *Leviathan* från år 1651.

² Jag talar nedan omväxlande om ”pedagog” och ”lärare” utan att skilja mellan termerna. Vidare väljer jag i detta sammanhang att tala om ”pedagogisk relationskompetens” istället för ”lärares relationskompetens” för att framhålla begreppets relevans för fler pedagoger än lärare. För tydlighetens skull vore det kanske bäst att konsekvent tala om ”pedagoger”. Men olika skäl (som att andra nämnda författare använder uttrycket lärare) gör det mindre lämpligt.

Pedagogisk relationskompetens

Under senare decennier har det inom professionsforskningens fält utvecklats en praktisk kunskapstradition som ifrågasätter en sedan länge dominerande teoretisk tradition (Svenaeus, 2009). Den teoretiska kunskapstraditionen bygger på en idé om människan som separerad från världen och hanterande världen som objekt (jfr. med Gergen, 2009). Inom denna tradition skiljer man mellan kunskap som individen besitter respektive kunskap som tillämpas (Molander, 1996). Den praktiska kunskapstraditionen utmanar dessa antaganden med stöd i perspektiv där dualismer – som mellan subjekt-objekt och kunskap-tillämpning – överbryggas. Bland de mer kända begreppen inom den praktiska kunskapstraditionen återfinns Polanyis (1967) tyst kunskap, Schöns (1983) den reflekterande praktikern, Feldmans (1997) visdom-i-praktik och Polkinghones (2004) praktisk visdom. I Sverige har Bengt Molander gett ett viktigt bidrag till den praktiska kunskapstraditionen, genom sitt begrepp kunskap-i-handling (även benämnt "levande kunskap" och "förkroppsligad kunskap"). Sådana begrepp belyser kunskap som pågående processer snarare än substanser. Kunskap blir här något som groor i dialog snarare än objekt som separata individer förfogar över samt något som är tyst, konkret och outtömligt snarare än explicit, abstrakt och på förhand klarlagt (Molander, *ibid.*).

Den praktiska kunskapstraditionens framväxt avspeglas i synen på lärares yrkeskunskande och professionalism. Sandvik (2008) menar att forskning om lärares arbete länge dominerats av en kognitivistisk tradition där läraren beskrivs som en rationell, reflekterande problemlösare och beslutsfattare. Från och med 1990-talet växte det fram kritik mot denna föreställning samt mot idén om lärarprofessionalism som något tekniskt och hantverksmässigt. Forskare inom den praktiska kunskapstraditionen visade att lärare ofta står inför komplexa, oförutsägbara situationer och behöver en förmåga att hantera dessa och synkronisera sina handlingar med andras. Verklig framgång i yrket innefattar att kunna agera taktfullt, sensitivt och intuitivt i relation till eleverna. Själva grunden i lärarprofessionalism kan förstås som en god förmåga att interagera och situationsanpassa sina handlingar (Sandvik, *ibid.*). Ett sådant perspektiv strider mot den evidensbaserade modell som blivit alltmer styrande, där målen är på förhand givna och där läraren förväntas uppnå dem så effektivt som möjligt, bland annat med stöd i abstrakta forskningsresultat (Biesta, 2011).

Under de senaste två decennierna har en växande mängd internationell forskning visat vad relationer mellan lärare och elever betyder i och för utbildning. En stor del av forskningen är förklaringsinriktad, det vill säga syftar till att identifiera samband mellan relationer och andra faktorer. Man har till exempel pekat på att beskaffenheter i lärare-elevrelationen är avgörande för elevers sociala utveckling och kunskapsutveckling (Hughes, 2012; Murray & Pianta, 2007). Vidare har omfattande forskningsöversikter och metaanalyser stärkt bilden av att en stödjande relation mellan lärare och elev har diverse positiva utbildningseffekter (Martin & Dowson, 2009; Hattie, 2009; Cornelius White, 2007; Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011). Lärares förmåga att bygga goda relationer till elever har visat sig central för framgång i yrket (Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell, La Paro, 2003). Sådan förmåga har fram tills relativt nyligen antingen ignorerats eller knutits till lärarens personliga egenskaper och därmed setts som irrelevant ur professionssynpunkt (Fibaek Laursen, 2004). Aktuell forskning visar emellertid att den är en central del av lärarens kompetens (se till exempel Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt, Østergaard, 2008).

Inom nordisk forskning har man, ofta med förståelseinriktade ansatser, kommit att tala om relationskompetens, relationell professionalism eller liknande som beteckning på lärarens ansvar för relationer (Juil & Jensen, 2003; Fibaek Laursen, 2004; Rökenes & Hanssen, 2007; Nordenbo et al., 2008; Sandvik, 2009; Frelin, 2010; Herskind, Fibaek Laursen & Nielsen, 2014; Jensen, Skibsted, & Vedsgaard Christensen, 2015; Klinge, 2016). Med stöd i sådan forskning kan bland annat följande aspekter av begreppet föras fram (Aspelin, 2015b):

- Lärares relationskompetens betecknar förmågan att utveckla positiva (stödjande, omsorgsfulla, förtroendefulla) relationer.
- Kompetensen rör primärt lärarens relation till den enskilde eleven, men även andra relationer, såsom lärare–grupp och lärare–elevers föräldrar inkluderas.
- Kompetensen är knuten till en viss sorts profession och därmed till utveckling av *utbildnings*relationer.
- Sett till interpersonell kommunikation utmärks den relationskompetente läraren av sensitivitet för elevens beteende samt responsivitet som leder till att relationen vidgas, växer och stärker de inblandades välbefinnande och kompetenser.
- Den relationskompetente läraren har en väl utvecklad förmåga att reflektera över sin egen roll i relationer och sitt ansvar för elevers välgång.

En stor del av forskningen om pedagogisk relationskompetens kan knytas till den praktiska kunskaps traditionen. Pedagogisk relationskompetens definieras således inte i första hand som en uppsättning kunskaper, principer, modeller eller metoder vilka kan tillämpas på samma eller liknande sätt i olika sammanhang och situationer. Istället förstås det som ett i hög grad situerat och kontextrelaterat fenomen. Kompetensens kärna placeras i ett mellanrum mellan lärare och elev snarare än hos läraren som separat aktör. Aspelin (2015b) skisserar en relationsfilosofisk tolkningsram för belysning av grundläggande innebörder i lärarens relationskompetens. Med stöd i Bubers (1990b) begreppspår ”det sociala” och ”det mellanmänniska” föreslås att lärarens relationskompetens tar sig två huvudsakliga uttryck: å ena sidan som hanterande av- och arbete med sociala relationer och å andra sidan som ett förhållningssätt i mellanmänniska relationer. Jag återkommer till denna distinktion i slutet av artikeln.

Relation och distans

Martin Buber är för evigt förknippad med den ontologiska föreställningen ”att människan förverkligar sitt sanna väsen genom att träda in i en äkta relation” (Smith, 1992, s. 27). Buber (1990a) antar att människans väsen har sitt ursprung och grund i levande gemenskap, i möten mellan Jag och Du. Detta antagande går som en röd tråd genom hans verk och tillämpas inom ett flertal vetenskapsområden.

Bubers antagande om relationens primat ska inte förstås som att relation är liktydigt med sammansmältning och uppluckring av mänsklig subjektivitet. Tvärtom betraktas sådan fusion som lika alienerande som dess motsats, det vill säga individers isolering. När Buber skriver att ”Allt verkligt liv är möte” (1990a, s. 18) föreställer han sig två sinsemellan urskiljbara parter, ett Du och ett Jag. Det är *mellan* dessa parter som ”verkligt liv” och ”möte” äger rum. I *Distans och relation* (1997) utvecklar Buber denna idé och påstår att den mänskliga exi-

stensen byggs upp av två grundläggande rörelser: ”att träda i relation” och ”att upprätta distans”. Talet om en relationsakt förutsätter att jaget inte är identiskt med sin motpart, det vill säga att det uppstår distans mellan parterna. Förvisso är det först i de ögonblick då människan är helt och fullt närvarande inför världen som Du – erkänner sin motpart som unikt, levande väsen – som hon verkliggörs. Men ett sådant möte implicerar alltså åtskillnad mellan jaget och duet. Bubers filosofi formuleras i så måtto som alternativ till såväl individualistiska som kollektivistiska perspektiv på människan. Perspektiv där individ eller kollektiv ses som fundamentala faktum i den mänskliga existensen utgör enligt Buber ”vilsledande abstraktioner”. Fundamentalt faktum är istället ”människa med människa” (Buber, 2005, s. 150).

Vad kan detta betyda för pedagogisk relationskompetens? Idén att relationer utgör väsentlig del av pedagogens uppdrag får självklart stöd hos Buber. Problematiskt ur hans synvinkel blir det emellertid om begreppet relation definieras på sådant sätt att pedagog och elev smälter samman eller att någon part slukas upp av den andra. Påstår vi till exempel, som ofta görs, att en relationskompetent pedagog formar stödjande, positiva relationer med elever behöver vi samtidigt erkänna existensen av en friktionsyta mellan de båda parterna, ett rum som inte är identiskt med vare sig den ena eller andra parten. Mot bakgrund av den ontologiska idén om relation och distans som grundrörelser kan pedagogisk relationskompetens således förstås som att pedagogen upprätthåller en spänningsfylld förbindelse till eleven, att han/hon växlar mellan att träda in och ur en relation. Den distanserande rörelsen gör det möjligt för parterna att urskilja sig från varandra och att träda i relation.

Konceptet ”närhet”

Ziehe (1992)³ utgår ifrån den övergripande, kritiska idén att skolan är indragen i en tvåegad förändringsprocess; å ena sidan förtingligas den, det vill säga förvandlas till administrativ apparat, å andra sidan psykologiseras den, det vill säga alstrar individcentrerade förväntningar och besvikelser. Metaforiskt uttryckt blir skolan inte bara alltmer kylig utan också alltmer varm eller, med Ziehes uttryck: subjektivt överhettad. Förtingligandet är ett välkänt faktum, inte minst inom kritisk pedagogik, medan psykologiseringen alltsomoftast negligeras eller felaktigt uppfattas som motmakt till förtingligandet. Vad som slits ner genom bägge processerna är skolans socialitet: ”... detta mellanliggande fält av institutionaliserade normer, handlings- och tolkningsmönster...” (ibid., s. 73). Ziehe (ibid.) analyserar främst psykologiseringen, och då i termer av ”konceptet ’närhet’”.

Konceptet närhet beskrivs som: ”ett i stor utsträckning outtalat program, en närmast latent uppsättning handlingar, synsätt och bedömningskriterier.” Det drivs av människors önskan: ”att öppna sig för varandra, ge inblickar i ens inre liv, visa autentiska känslor, dela ett emotionellt engagemang osv.” (ibid., s. 74). Inom konceptets ram vägleds lärare och elever av en vision om närhet och äkthet. Medel för att uppnå dessa värden är att avstå från att urskilja sig från andra och undvika att socialt umgänge får en formell prägel. Sådan strävan är utsiktslös, menar Ziehe. Levande relationer uppnås inte genom defensiv och formlös moral (ibid., s. 76). Närhet och äkthet är förvisso viktiga värden men de fungerar inte som normerande principer för utbildning.

³ Texten har titeln ”Närhet eller intensitet?” och ingår som kapitel i Ziehes bok *Kulturanalyser* (1992). Ursprunglig titel på den aktuella artikeln var ”Nähe oder Intensität?”, och den publicerades år 1985.

Det leder till kollektiva och psykologiska hämningar samt i förlängningen till utarmning av utbildningens mellanrum. I strävan efter att omvandla offentliga situationer till privata demonteras den nivå mellan system och subjekt som skolans socialitet utgör (ibid., s. 78).

Ziehes resonemang låter förstå att närhet är en vansklig moralkodex ifråga om pedagogisk relationskompetens. En lärare som agerar inom konceptet närhet – till exempel arbetar aktivt och målmedvetet för att skapa personliga, äkta och nära relationer till sina elever – riskerar att motverka sina syften. På ett övergripande plan visar Ziehe att en skol- och klassrumskultur som styrs av en intimitetsideologi avvitaliserar utbildning. Värden som närhet och äkthet i lärare-elevrelationen uppnås inte om gränsen mellan de båda parterna suddas ut och interaktionens former eroderar. Den relationskompetente pedagogen, som han/hon kan tecknas utifrån Ziehe, strävar inte efter att tränga in i elevens inre och ta del av dennes ”hela personlighet” (1992, s. 74), ej heller att ge uttryck för sig själv med hull och hår. Den relationskompetente pedagogen vill snarare möta elevens temporära jag och inspirera till gemensamma erfarenheter.

Gemensamhet och tveksamhet

Biesta (2012) tar avstamp i ett par filosofers (Wilhelm Diltheys och Hermann Nohls) påståenden att relationen mellan pedagog och elev utgör kärnan i utbildningsbegreppet. Vidare kommenterar han titeln till ovan nämnda antologi om relationell pedagogik *No education without relation* (Red. Bingham & Sidorkin, 2004): man kan svårligen bestrida att utbildning förutsätter relationer, men påståendet är samtidigt riskabelt. På en praktisk nivå finns risken att läraren upptas för mycket av relationer och kommer sina elever för nära. Att läraren har kännedom om elevens sociala och kulturella bakgrund, tidigare erfarenheter, identitet etcetera kan förvisso underlätta relationsbyggandet men det kan också konservera relationer, motverka möjligheter för elever att bryta in i världen och urskilja sig som unika, aldrig tidigare skådade subjekt.⁴ En alltför nära relation kan nöta sönder det mellanrum (eng. gap) mellan lärare och elev som utgör grogrund för meningsskapande processer (Biesta, 2004). På teoretisk nivå består risken i att forskaren upptas så mycket av utbildningens relationella dimension att han/hon inte uppmärksammar gränssytan och dess funktion.

Biesta (2012) ifrågasätter inte att utbildning förutsätter gemensamhet, men han tillägger att det även förutsätter tveksamhet. Bättre uttryckt: *tvekan* (eng. hesitation) spelar en viktig roll i utbildning (följdriktigt har Biestas artikel titeln ”No education without hesitation”). På en praktisk nivå beskrivs tvekan som en mellanakt i ett händelseförlopp varigenom det ges utrymme för oförutsägbara skeenden. Ur pedagogens perspektiv består det i

⁴ I en välbekant modell menar Biesta (2009, 2011, 2012) att något som hamnat på undantag i den idag dominerande utbildningsdiskursen är frågan om ”god utbildning” eller, med andra ord, vad syftet med utbildning är. Frågan är, menar Biesta, den viktigaste som vi kan ställa om utbildning. Biesta föreslår ett ramverk för att undersöka frågan. Han antar att utbildning fullgör tre funktioner: *Kvalificering* står för överföring av kunskaper och att eleverna utrustas med förmågor och färdigheter som de behöver i framtiden. *Socialisering* står för reproduktion och utveckling av traditioner samt att eleverna anpassas till vuxensamhället. *Subjektifiering* står för utrymme för formering av eleven som person och för elevens frigörelse från sociala ordningar. Enligt Biesta behöver samtliga dimensioner beaktas. Ett försök att komplettera modellen görs i Aspelin (2015a) genom att begreppet *existentialisering* introduceras. Vid sidan om de tre dimensioner som Biesta anger argumenteras det där för att utbildningens immanenta mening är att vara mötesplats mellan människor, att ge utrymme för vad Asplund (1992) benämner ”social responsivitet”.

de ögonblick av dröjsmål, ovisshet eller avvaktan som föregår responser på elevens tilltal. På en teoretisk nivå handlar tvekan om att forskaren uppmärksammar processer som bryter mot idén om utbildning som fullkomlig relation, det vill säga som synliggör den pedagogiska relationens gränser. Biesta utforskar några icke-relationella dimensioner där separation och distans framstår som mer centrala än sammankopplingar och närhet.⁵ Poängen är att begreppet relation förvisso kan ses som grundläggande i utbildning men att det samma gäller för begrepp som distans, skillnad och avbrott. Inslag såsom bristande samsyn i kommunikation, avsaknad av samvaro och upplevelser av främlingskap kan följaktligen inte, åtminstone inte oreflekterat, klassas som asociala eller icke-önskvärda.

Mot denna bakgrund framstår tvekan som ett inneboende moment i den relationskompetente pedagogens praktik. Att upprätthålla en produktiv förbindelse till eleven innebär ett slags balansgång mellan alltför nära och alltför distanserad kontakt. Den relationskompetente pedagogen eftersträvar kommunikations- och relationsmönster där glappet mellan pedagog och elev inte slätas ut men erkänns, uppmärksammas, vitaliseras och odlas. Pedagogisk relationskompetens rör inte bara byggande av stödjande, stabila relationer till eleven utan även upprätthållande av ett vibrerande och tillika oförutsägbart gränsland parterna emellan. Momentet tvekan blir ett medel i mellanrummets tjänst.

Konklusion och diskussion

Begreppet pedagogisk relationskompetens står för pedagogens förmåga att utveckla och upprätthålla positiva relationer – relationer som är stödjande, förtroendefulla, omsorgsfulla och så vidare. Som antyddes inledningsvis associeras talet om relationer naturligt nog till värdet närhet. Exempelvis uttrycker man sig på följande sätt i det svenska lärarutbildningsbetänkandet (SOU 2008: 109): ”Ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår utveckla en nära och varm relation till sina elever” (s. 216). Ett sådant påstående om relationer och relationskompetens tycks rimligt i den mening som kommenterades inledningsvis: för att kunna främja elevens lärande och fostra – eller om ett ovanligt svenskt uttryck tillåts: bidra till elevens hållningsdaning⁶ – behöver läraren överta elevens roll, inse hur undervisningen uppfattas och upplevs från mottagarsidan. Ur en annan synvinkel, vilket resonemanget ovan har visat, är påståendet otillräckligt. En ofta uppmärksam risk med betoningen på närhet är att den pedagogiska relationen förväxlas med andra relationsformer, såsom vänskapsrelationer, föräldra-barnrelationer eller terapeutiska relationer, och att den därigenom förlorar sin mening och progressiva kraft. Nedan berörs några andra risker med formuleringen i betänkandet.

Med stöd hos Buber förankrades begreppet pedagogisk relationskompetens ontologiskt i grundrörelserna ”träda i relation” och ”upprätta distans”. De båda rörelserna sågs som

⁵ De tre dimensioner, teman eller arenor som Biesta diskuterar rör kommunikation, tal och undervisning. Jag går av utrymmesskäl inte in på innehållet i dessa här (det ses inte heller som nödvändigt utifrån artikelns syfte). Ändå kan kort nämnas att en av Biestas slutsatser lyder att kommunikation alltid innefattar okontrollerbara moment medan en annan lyder att undervisning innebär att bryta mot det välbekanta och tillföra något radikalt nytt.

⁶ Mogens Pahuus (1995) skiljer mellan social påverkan som är a) avsiktlig och målinriktad respektive b) oavsiktlig och mållös. Utbildning karakteriseras av den första formen och föreslås i sin tur innefatta a) undervisning, som centreras till ett kunskapsinnehåll och b) hållningsdanande, som rör värdemässig formning av människor och mänskliga relationer.

beroende av varandra och en (ideal)bild bestående av växelverkan och spänningstillstånd mellan lärare och elev tonade fram. En pedagogisk relation har till syfte att påverka, förändra och utveckla eleven, något som förutsätter att pedagogen inte förbehållslöst accepterar elevens aktuella framträdande. Bevarandet av relationens särart bygger på att ömsesidigheten mellan pedagog och elev inte blir fullständig. Närheten i relationen kan bli alltför stor och då upphör relationen att vara pedagogisk. Ur detta perspektiv möjliggör den relationskompetente pedagogen för eleven att urskilja sig gentemot världen. Påståendet i betänkandet om en nära och varm relation mellan lärare och elev som basen i lärarkompetensen behöver såttillvida nyanseras, genom tal om åtskillnad och distans som tillika grundläggande moment.

Ziehe antar att konceptet närhet står för ett utbrett mönster i skolans värld (och kulturen), drivet av ambitioner att skapa nära och äkta relationer. Det handlar om en ”varm” motmakt till det ”kyliga” förtingligande som skolan är indragen i. I sin kritiska framställning av konceptet visar Ziehe på risker som kan följa då värden som närhet och äkthet görs till moralkodex och didaktiska principer. Den lärare som aktivt och målmedvetet arbetar utifrån sådana föresatser kan istället nära en strukturlös, mållös och defensiv socialitet. Ziehes kritik visar även på den risk som föreligger om närhet i relationer förväxlas med subjektiv överhettning, det vill säga om det som förväntades bli en nära, *inter*-personell relation i själva verket blir till *intra*-personell närhet (eller ”psykisk intimisering”, som Ziehe, 1992, s. 74 skriver). Den relationskompetente läraren låter inte praktiserandet av värdet närhet hota skolans socialitet. Han/hon håller varken tillbaka sig själv eller eleverna utan eftersträvar tvärtom ”profilering” (Ziehe, *ibid.*). Med begrepp som psykologisering och konceptet närhet visar Ziehe vad som sker om den distanserade grundrörelse Buber talar om inte respekteras. Inom ramen för konceptet närhet blir lärares relationsarbete stöd åt en kontra-produktiv intimitetsideologi i skolan. Ziehe visar på risker med att, som i betänkandet, definiera relationen mellan lärare och elev enkom i termer av närhet.

Biesta (2004, 2012) visar på ett glapp eller en problematisk åtskillnad mellan lärare och elev som inneboende delar av utbildningsprocessen. Pedagogisk relationskompetens innebär då att agera så att glappet kultiveras. Det handlar inte bara om att träda i omedelbar, förbehållslös kontakt med elever utan också, när så är påkallat, förhålla sig avvaktande till eleven och dröja med sin respons. Pedagogen uttrycker därigenom en hållning som urskiljer honom/henne från eleven, något som i sin tur möjliggör för eleven att urskilja sig, bryta sig loss från sin förväntade roll och inta en egen hållning. Biestas analys ger oss ytterligare skäl till att nyansera påståendet i betänkandet och mena att det i och för sig är viktigt att pedagoger kan utveckla nära och varma relationer till sina elever men att man därmed inte får tänka bort moment som distans, skillnad och avbrott. Teoretiskt ges vi skäl att ställa oss tveksamma till formuleringen. Därtill pekar Biestas analys på att pedagogens ambition att utveckla positiva relationer inte nödvändigtvis är detsamma som att läraren ger eleven positiv respons.⁷

Jag nämnde tidigare i artikeln en distinktion mellan två grundläggande aspekter av lärares relationskompetens som föreslagits utifrån Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga” (Aspelin, 2015b). Hur kan denna distinktion kopplas till resonemanget ovan? Merparten av den relationskompetente pedagogens handlingar kan antas röra sociala

⁷ I en ny avhandling om lärares relationskompetens (Klinge, 2016) förstås begreppet relationskompetens i termer av positiv bekräftelse, något som alltså kan ifrågasättas utifrån den här artikeln.

relationer: pedagogen arbetar aktivt och målmedvetet med olika relationer i sina grupper – det är ett slags hantverkskunnande där man hanterar relationer så att säga ”från utsidan”. I det fallet väger växelverkan över åt polen distans. Den relationskompetente pedagogen värdesätter även mellanmännsliga relationer: pedagogen är närvarande inför- och möter eleven på ett personligt sätt, ansikte-mot-ansikte, så att säga ”från insidan”. Växelverkan väger i detta fall över åt polen närhet. Graden av närhet och distans skiljer sig sålunda åt beroende på vad för slags pedagogisk relation vi talar om. Relationskompetensens brännpunkt kan emellertid i båda fallen lokaliseras till ett gränsland mellan närhet och distans snarare än till endera polen. Relationskompetens handlar mer om adekvat växelverkan mellan polerna än om att ”utveckla en nära och varm relation till sina elever”.

Det är inte meningsfullt att tala om relationskompetens eller överhuvudtaget om relationer om man inte antar existensen av urskiljbara subjekt (och därmed moment som frihet och ansvarighet). Relationskompetens implicerar här pedagogens förmåga att urskilja sig från eleven och stimulera eleven till att urskilja sig själv. Denna aspekt av begreppet kan nu preciseras i termer av *differentiering*. Differentiering är synonymt med åtskillnad och vad som främst avses här är åtskillnad mellan människor som möts. Differentieringskompetens står då för pedagogens förmåga att på ett produktivt sätt reglera graden av närhet och distans i förhållande till eleven/eleverna (se Aspelin, 2015a). Annorlunda och mer konkret uttryckt handlar det om att kommunicera så att gränsen mellan pedagog och elev erkänns och får konstruktiva konsekvenser för de inblandade parterna och för gemenskap i vidare mening. Resonemanget ovan ger teoretiskt stöd åt idén om differentiering som central aspekt av pedagogisk relationskompetens. Pedagogisk relationskompetens innefattar med andra ord att agera på sådant sätt så att eleven inte bara blir delaktig i relationer utan också ges utrymme att urskilja sig själv gentemot andra. Denna slutsats ger skäl för omformulering av citatet från lärarutbildningsbetänkandet och istället påstå följande: *ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår utveckla väldifferentierade relationer mellan sina elever och sig själv*.

Avslutning

Forskning inom fältet relationell pedagogik baseras på idén om en relationell människa och om utbildning som relationsprocesser. Med en sådan utgångspunkt finns en överhängande risk att den pedagogiska relationens parter inte synliggörs tillräckligt, att de inte urskiljs från varandra. Den risken finns inom såväl teoretisk som empirisk forskning, även om kravet på subtila gestaltningar av lärares och elevers subjektiva moment – beteenden, handlingar, tankar, känslor, motiv och intentioner – kan anses större i det senare fallet. Resonemanget ovan föreslår att man inom fältet – liksom inom andra utbildningsvetenskapliga fält – undviker att se relationer som något utifrånkommande och styrande i förhållande till de människor som befolkar dem, dvs. att man inte reducerar subjektet och hamnar i den översocialiserade fälla som Wrong (1961) varnade för. På motsvarande sätt behöver man undvika att beskriva lärare och elever som intra-personella, autonoma system, lösryckta från de relationer som de är delaktiga i och ofrånkomligen influeras av.

Om författaren

Jonas Aspelin är professor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö.

Referenser

- Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. (s. 49-64). Stockholm: Natur och Kultur.
- Aspelin, J. (2015a). *Inga prestationer utan relationer*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015b). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 49-64.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Asplund, J. (1992). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, J. (1980). *Socialpsykologiska studier*. Stockholm: Awe/Gebers.
- Biesta, G. (2012). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. *Philosophy of Education Yearbook*. Urbana Illinois: Philosophy of education society, 1-13.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.) *No Education Without Relation*. NY: Peter Lang Pub. Inc., 11-22.
- Bingham C. and Sidorkin A.M. (Red.) (2003). *No Education Without Relation*. New York, NY: Peter Lang.
- Buber, M. (1953/1990b). *Det mellanmänniska*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, M. (1951/1997). *Distans och relation*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, M. (1942/2005). *Människans väsen*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, M. (1923/1990a). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analyses. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Fibaek Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 757-773.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Dr Avh. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford university press.
- Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten: elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. Dr Avh Karlstad: Karlstads universitet.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heidegren, C-G. (2009). *Erkännande*. Stockholm: Liber.
- Herskind, M.; Fibaek Laursen, P. & Nielsen, A.M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge pædagoger*, 75(2), 33-39.
- Hughes, J.N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Vedsgaard Christensen, M. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.

- Klinge, L. (2016). *Lærarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Dr Avh. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Dr Avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Martin, A.J. & Dowson, M. (2009) Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Murray, C & Pianta, R.C. (2007). The importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105-112.
- Nordenbo, S-E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R.E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Ett systematisk review utfört för kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Köpenhamn: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
- Pahuus, M. (1995). *Holdning og spontaneitet. Paedagogik, menneskesyn og værdier*. Århus: KvaN.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D. (2004). *Practice and the Human Sciences: the Case for a Judgment-Based Practice of Care*. Albany: State University of New York Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M.D, Snell, M.E, La Paro, K.M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., Oort, F.J. (2011). The influence of Affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rökenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2007). *Bära eller brista: kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.
- Sandvik, M. (2009). *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskt-psykologiskt interventionsprogram*. Dr. Avh. Åbo: Åbo Akademi.
- Smith, R.G. (1992). *Martin Buber*. Ludvika: Dualis förlag.
- SOU, Statens offentliga utredningar 2008:109 *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I F. Svenaesus & J. Bornemark (Red.) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörns högskola: Södertörn Studies in Practical Knowledge, s. 11-34.
- Wrong, D. (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review* 26(2), 183-193.
- Ziche, T. (1992). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.